

# **PERSPECTIVAS E DESAFIOS ACTUAIS DA POLÍTICA EDUCATIVA E CURRICULAR EM CABO VERDE**

Bartolomeu Varela

Docente da Universidade de Cabo Verde

Fevereiro de 2012

## **Resumo**

O presente artigo analisa as opções de política educativa e curricular em Cabo Verde, à luz dos documentos oficiais, confrontando-as com as tendências internacionais e com a realidade concreta do país, de modo a evidenciar as perspectivas, os paradoxos e os constrangimentos que envolvem os propósitos de mudança educativa e curricular neste pequeno país do Atlântico Médio.

Fazendo eco das discussões sobre o papel da educação e do currículo, assim como da natureza do conhecimento, em sede da definição das políticas educativas, o texto não só analisa as principais directivas e orientações que servem de referência para as políticas de educação e do currículo em Cabo Verde como procura esclarecer em que medida tais opções são influenciadas pelas tendências de globalização hegemónica, visando a uniformização educativa e curricular e ou traduzem a realidade específica do país.

Face aos propósitos ambiciosos de mudança educativa em Cabo Verde, o texto invoca o contexto educacional cabo-verdiano para evidenciar algumas fragilidades e ambiguidades do processo de desenvolvimento curricular, que requer novas e mais adequadas abordagens, a todos os níveis, com enfoque particular no ensino básico e no ensino secundário.

**Palavras-chave:** Educação, currículo, globalização, políticas educativas, políticas curriculares.

**Abstract**

This article analyzes the options of educational policy and the curriculum in Cape Verde, according to official documents, confronting them with international trends and the concrete reality of the country, in order to demonstrate the perspectives, the paradoxes and constraints involving the purposes of curriculum and educational change in this small country in the Middle Atlantic.

Echoing the discussions on the role of education and curriculum, as well as the nature of knowledge, based on the definition of educational policies, the text not only analyzes the guiding principles and guidelines that serve as reference for education policies and curriculum in Cape Verde and seeks to clarify to what extent these choices are influenced by trends in globalization from above and aimed at the education curriculum and uniformity or translate the specific reality of the country.

In view of ambitious purposes of educational change in Cape Verde, the text refers the educational context of Cape Verde for evidence some weaknesses and ambiguities of the curriculum development process, which requires new and more suitable approaches, to all levels, with particular focus on primary and secondary school.

**Keywords:** Education, curriculum, globalization, educational policies, curriculum policies.

## **Résumé**

Cet article analyse les options de politique éducative et curriculaire au Cap-Vert, à la lumière des documents officiels, en les comparant avec les tendances internationales et la réalité du pays afin de mettre en évidence les perspectives, les paradoxes et les contraintes qui sont impliqués dans les propositions de changement éducatif dans ce petit pays atlantique.

En faisant écho des discussions sur le rôle de l'éducation et du curriculum, ainsi que sur la nature de la connaissance, en termes de définition des politiques éducatives, le texte aborde non pas seulement les principes et les orientations qui servent de référence aux politiques éducatives et curriculaires au Cap-Vert mais il cherche à clarifier la manière dont ces choix sont influencés par les tendances de la globalisation hégémonique, en vue de l'uniformisation de l'éducation et du curriculum et on y tente de voir si ces orientations traduisent la réalité spécifique du pays.

Étant donné les objectifs ambitieux de changement éducatif au Cap-Vert, le texte se réfère au contexte national pour mettre en évidence les faiblesses et les ambiguïtés du processus de développement curriculaire, qui demande de nouvelles approches à tous les niveaux, avec une incidence particulière sur l'enseignement primaire et secondaire.  
Mots-clés : Éducation – Curriculum – Mondialisation – Politique éducative – Politiques curriculaires

**Mots-clés:** éducation, curriculum, globalisation, politique éducative, politiques curriculaires.

### **1. A educação e o desenvolvimento**

A discussão sobre o papel ou os fins da educação tem estado envolta em inúmeras polémicas, nomeadamente entre os defensores das doutrinas empiristas ou culturalistas, segundo os quais é necessário que “se eduque a criança para a sociedade, em função dos valores próprios desta”, e os partidários da natureza, que se filiam na exigência de que “se eduque a criança por si mesma, para lhe permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza” (Reboul, 2000, p. 22). Não sendo este espaço para aprofundar a reflexão sobre a matéria, defendemos que as duas teses

podem convergir no sentido de que a educação não deverá focalizar-se unicamente no desenvolvimento da natureza do indivíduo mas também na preparação do mesmo para, enquanto ser social, poder realizar-se plenamente no seio da sociedade. Esta perspectiva eclética, que se vislumbra nas políticas educativas em Cabo Verde, como adiante se constatará, está na linha do entendimento de Durkheim (1984, p. 69), segundo o qual “muito longe de a educação ter por objectivo único ou principal o indivíduo ou os seus interesses, a educação é antes de mais o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência”.

Entretanto, a função social da educação não é entendida de modo pacífico, polarizando-se as discussões, no âmbito das ciências sociais, em torno de duas perspectivas aparentemente dicotómicas, a saber: o papel reprodutor e o papel transformador, ou seja, e respectivamente, a contribuição da educação para preservar ou, ao invés, para mudar a sociedade (Enguita, 2007).

No âmbito dessas discussões, cabe realçar o posicionamento das teorias críticas da educação, que não só fazem o questionamento dos pressupostos e opções que caracterizam as teorias tradicionais como as tendências de globalização hegemónica da educação e do currículo, assumindo o “compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social” no sentido emancipatório e progressista (Santos (1999, p.9).

É nesse contexto que, como assinala Teodoro (2003, p. 13), “de um obscuro domínio da política doméstica”, a educação “tem vindo a tornar-se progressivamente um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional”, ganhando cada vez mais centralidade nos processos de desenvolvimento, para que concorrem as políticas educacionais.

## **2. O currículo e sua centralidade nas políticas educativas**

O reconhecimento, à escala planetária, da relevância e do papel decisivo da educação nos processos de transformação das condições de vida dos indivíduos e das sociedades tem levado os poderes públicos, o poder económico e diversos segmentos da sociedade, assim como as instituições educativas, a colocar no centro das suas

atenções o questionamento acerca da pertinência e da utilidade social do conhecimento que as escolas proporcionam aos alunos.

Com efeito, o conhecimento constitui a questão central do currículo escolar, entendido como um *projecto* de formação que não se limita à sua dimensão prescritiva, mas envolve o *processo* de sua realização (Pacheco, 2001), razão porque, na concepção das políticas educativas, é inevitável o questionamento acerca daquilo em que os alunos se devem tornar (Silva, 2000) ao longo de um percurso educativo, o que implica considerar qual é o conhecimento que, por ser importante, válido e essencial (Silva, 2000), ou “poderoso” (Young, 2007), deve ser ensinado nas instituições educativas.

No contexto histórico da sua configuração, cada sistema educativo reflecte uma determinada política educativa, que apresenta contornos específicos, em função das concepções teóricas, políticas e ideológicas em que se apoiam os seus fautores, posto que, como assinala Pacheco (2005, p. 58),

“Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interacções provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado”.

Entretanto, entre a definição das políticas e a sua realização prática não existe uma relação de linearidade absoluta. Pelo contrário, e tal como sustenta Ball (2009, p.305), trata-se de um processo extremamente complexo que implica a alternância entre a modalidade primária ou textual, posto que “as políticas são escritas”, e a modalidade prática ou da acção, que “inclui fazer as coisas”, de tal sorte que:

(...) A pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades (...), a modalidade da palavra escrita e a da acção, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de actuação, a efectivação da política na prática e através da prática (...) E este é um processo de interpretação e criatividade ...”.

As políticas educacionais encerram a intenção de provocar transformações ou alterações mais menos significativas numa realidade educativa, sendo tais alterações objecto de diversas denominações, como reformas, inovações, mudanças, melhorias, revisões, etc., cuja conceituação não é isenta de alguma polémica.

Se a reforma educativa pode ser encarada, em sentido abrangente, como “uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e

prioridades” e, como tal, abarcando os termos “inovação, renovação, mudança e melhoria, que têm como denominador comum a introdução de algo novo” (Pacheco (2001, p. 150), a reforma costuma ser entendida, igualmente, como uma “mudança estrutural no quadro normativo-jurídico da política educativa”, como o faz Popkewitz (1994, *apud* Pacheco, 2001, pp. 150-151), que salienta, entretanto, a possibilidade de uma reforma se traduzir numa inovação “quando existe uma mudança ao nível mais concreto da acção dos professores e dos diversos agentes educativos”.

Assim, se a reforma educativa implica a prescrição de mudanças, “nem toda a mudança termina numa inovação” (Pacheco, 2001, p. 151), tal como explica Fernandes (2000, p. 48):

“O conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores”.

Entendida por González e Muñoz (1987, p. 16) como uma “série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistematizados por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes”, a inovação educacional tem sido, entretanto, objecto de diversas interpretações, em função dos critérios de análise utilizados pelos autores, podendo, assim, falar-se de inovação técnica ou tecnológica, cultural ou pragmática, pessoal, política ou empática; inovação menor ou radical; inovação de natureza profunda, estrutural (holística) ou conjuntural (parcelar, localizada); inovação constituída (se visa alcançar um novo estado de estabilidade do sistema) ou constituinte (se encara o processo inovador como permanente), essencial ou superficial (Pacheco, 2001).

Em suma, assume-se, neste artigo, o conceito de reforma para designar as mudanças estruturais e organizacionais no sistema educativo e o da inovação para considerar mudanças de natureza mais qualitativa de aspectos funcionais, com propósitos de ruptura com o *status quo*.

Cabe salientar que nem sempre as mudanças educacionais, em particular ao nível das reformas educativas, atingem os resultados preconizados, o que fica a dever-se, por um lado, à complexidade dos problemas, que exigem soluções enérgicas, corajosas, difíceis de conceber e levar à prática e, por outro, à adopção de estratégias

não orientadas para o que realmente marca a diferença (Fulan, 1993). Daí que para o seu sucesso assuma importância decisiva “a nossa capacidade de, onde for possível, sintetizar os pólos opostos e de funcionar com a coexistência de ambos, onde for necessário” (*Ibidem*, p. 31).

Na verdade, sob pena de fracassarem, as reformas educacionais exigem uma adequada fundamentação científica, política, técnica e normativa das mudanças pretendidas, uma liderança esclarecida de todo o processo conducente à sua realização, um ambiente organizacional, cultural e social favorável e a possibilidade de mobilização efectiva dos meios e recursos de suporte à consecução objectivos, indicadores e metas preconizados. De entre esses meios, cabe ressaltar o peso decisivo dos agentes educativos, em particular, dos professores, que devem ser “incluídos na vanguarda da reforma” (Fernandes, 2000, p.50) e com os quais devem ser sempre negociadas as mudanças e inovações pretendidas, na base de uma racionalidade comunicativa, que propicie o reconhecimento recíproco das expectativas, a busca do melhor argumento e a construção de consensos (Habermas, 1984).

Tendo em conta a complexidade e as exigências das reformas educacionais e procurando contornar as implicações porventura menos empáticas das mesmas, na tentativa de evitar custos políticos e situações geradoras de instabilidade, stress e resistência à mudança, susceptíveis de comprometer ou reduzir o alcance das medidas preconizadas, os decisores evitam, com frequência, o emprego da palavra reforma (educativa ou curricular), preferindo termos como revisões, melhorias, etc.

Admitimos, contudo, que, em determinados contextos, será preferível a opção por projectos realistas de melhoria ou revisão, desde que se enquadrem, de modo coerente, na estratégia de mudança educacional preconizada, ao invés da prescrição, ao nível da macroestrutura estadual, de ambiciosas reformas que, por falta de condições de realização, acabam por ser mal sucedidas, pouco passando de meras letras mortas, com a agravante de que tal insucesso contribui para “abalar profundamente a crença de que reformas centralmente planeadas pudessem trazer mais eficácia às aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, às práticas docentes e à organização e funcionamento da escola” (Fernandes, *Ibid.*, p 52).

### **3. Opções fundamentais da política educativa e curricular em Cabo Verde**

Num contexto internacional marcado por pressões no sentido da imposição de *standards* nas políticas educativas dos Estados, tendo em vista a uniformização da educação e do currículo (Formosinho (1987), as políticas curriculares não ficam imunes a tais pressões, mas não são, necessariamente, determinadas pela fatalidade do alinhamento absoluto com as prescrições de uniformização curricular à escala global, havendo, pelo contrário, espaço para que possam ser decididas e aplicadas numa perspectiva interpretativa e menos determinista (Pacheco, 2000), abrindo caminhos para a territorialização da educação e do currículo, no sentido de se conferir poder de decisão aos territórios educativos locais e aos seus agentes (Leite, 2006).

Na análise das opções fundamentais da política educativa e curricular em Cabo Verde, cabe questionar: em que medida o facto de Cabo Verde ser um pequeno país periférico, do Atlântico Médio, torna-o incólume às mudanças e tendências que ocorrem no mundo global, a ponto de se apresentar como um caso à parte? Ou será que, no seu processo de transformação e desenvolvimento, com incidência particular na esfera educacional, o país, enquanto membro da Comunidade das Nações e que, desde a Independência, tem tecido fortes relações de cooperação bilateral com inúmeros países, incluindo as grandes potências mundiais, bem como de cooperação multilateral, no quadro de organizações internacionais, como a UNESCO, o FMI e o Banco Mundial, incorpora, naturalmente, opções de política educativa e curricular que têm sido adoptadas no contexto global? Em que medida, a tendência para a uniformização curricular à escala planetária deixa espaços de adaptação e recriação de opções de política educativa e curricular que traduzam a idiossincrasia, as especificidades e as exigências do processo de desenvolvimento nacional?

Procuramos esboçar, em seguida, uma resposta a estas questões, mediante um olhar atento às directivas e orientações de política educativa e curricular plasmadas



nos documentos oficiais do país, como a Constituição da República<sup>1</sup>, a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>2</sup> e outros normativos, assim como no Programa de Governo (2011). Não nos referiremos a outros instrumentos de política educativa cabo-verdiana, como o Plano Estratégico da Educação 2002-2011, o Plano Nacional de Educação para Todos 2002-2015, posto que as medidas de política educativa neles preconizadas carecem de actualização ou são retomadas, no essencial, nos textos oficiais atrás citados.

### **3.1. A Constituição de Cabo Verde e a política educativa**

Perfilhando o princípio de que a educação deve ser “integral”, a Constituição cabo-verdiana assume a orientação de que a acção educativa deve “contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos”, conciliando, assim, as duas perspectivas referidas por Reboul (2002).

De resto, ao explicitar os fins da educação, a Constituição cabo-verdiana retoma e explicita tais perspectivas, apesar de uma focalização mais extensiva na preparação dos indivíduos para o desempenho de funções na sociedade. Assim, constituem finalidades da educação:

“Preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da actividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida activa e para o exercício pleno da cidadania”;

“Promover o desenvolvimento do espírito científico, a criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica”;

“Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais”;

“Estimular o desenvolvimento da personalidade, da autonomia, do espírito de empreendimento e da criatividade, bem como da sensibilidade artística e do interesse pelo conhecimento e pelo saber”;

“Promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação” (Cf. artº. artigo 78º)

Sem prejuízo do papel da sociedade e, em particular das famílias, ao Estado são atribuídas responsabilidades especiais na garantia do direito à educação, através de medidas de regulação e fiscalização, promoção, fomento e apoio e de assunção directa de obrigações. Assim, no âmbito das funções de regulação e fiscalização, o Estado deve:

“Garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar”;

---

<sup>1</sup> Cf. Constituição da República de Cabo verde de 1992 – lei de revisão de 3 de Maio de 2010.

<sup>2</sup> Cf. Lei de Bases do Sistema Educativo, revista pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010,

“Criar condições para o acesso de todos, segundo as suas capacidades, aos diversos graus de ensino, à investigação científica e à educação e criação artísticas”;  
“Fiscalizar o ensino público e privado e velar pela sua qualidade, nos termos da lei;  
“Organizar e definir os princípios de um sistema nacional de educação, integrando instituições públicas e privadas;  
“Regular, por lei, a participação dos docentes, discentes, da família e da sociedade civil na definição e execução da política de educação e na gestão democrática da escola” (*Ibid.*).

No âmbito das medidas de promoção ou fomento, cometidas ao Estado, incluem-se as que se prendem com o apoio e o incentivo nos domínios da educação pré-escolar, da eliminação do analfabetismo e da educação permanente, da educação superior, da investigação científica, da interligação entre a escola, a comunidade e as actividades económicas, sociais e culturais, do ensino privado, da educação cívica e exercício da cidadania e do conhecimento da história e da cultura cabo-verdianas e universais.

Se as medidas de promoção, incentivo e apoio implicam que o Estado crie condições no sentido de outras entidades assumirem iniciativas no campo educacional, em diversos domínios, o poder estatal é investido do dever de assegurar directamente prestações no âmbito da educação, pelo que cabe ao Estado:

“Garantir o ensino básico obrigatório, universal e gratuito, cuja duração será fixada por lei”;  
“Organizar a acção social escolar”;  
“Organizar e garantir a existência e o regular funcionamento de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (*Ibid.*).

### **3.2. A Lei de Bases do Sistema Educativa e a política educativa**

As opções constitucionais em matéria da educação são retomadas e desenvolvidas na Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, que define, amplamente, os objectivos da política educativa, no nº 1 do seu artº 10º.

Assim, além de se orientar para a “formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista”, contribuir para a formação cívica, mediante a integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspectiva crítica e reflexiva”, e promover “atitudes positivas em relação ao trabalho, à produtividade e à inovação nas actividades económicas, como factores de progresso e bem-estar”, a política educativa propugna a preparação do

indivíduo, através das valências científica e técnica da educação e formação, a fim de contribuir, com o seu trabalho, para o desenvolvimento socioeconómico do país (*Ibid.*).

Com estas formulações, põem-se em relevo as perspectivas humanista, axiológica, universalista e progressista da educação, de resto reforçadas quando se estipula que constituem ainda objectivos da política educativa cabo-verdiana:

“Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”;

“Reforçar a consciência e a unidade nacionais”;

“Estimular a preservação e reafirmação dos valores culturais e do património nacional”;

“Contribuir para o conhecimento e o respeito dos direitos humanos e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade” (*Ibid.*).

Além destes valores culturais e identitários, a Lei de Bases assume, no mesmo artigo, o imperativo de “aprofundar o conhecimento e a afirmação da escrita da língua nacional cabo-verdiana”, enquanto primeira língua de comunicação oral e manifestação privilegiada da cultura e da identidade, “visando sua utilização oficial, a par da língua portuguesa”.

Traduzindo a relevância da criação do conhecimento e da sua utilização na educação e formação, a Lei de Bases consagra, outrossim, que a política educativa deve “promover a investigação, a criatividade e a inovação com vista à elevação do nível de conhecimento e de qualificação dos cidadãos, enquanto factores de desenvolvimento nacional” (*Ibid.*).

Como esclarece a lei em apreço, os objectivos da política educativa devem ser entendidos, adequados e executados em conformidade com “as linhas orientadoras da estratégia de desenvolvimento nacional” (cf. nº 2 do artº 10º), remetendo, assim, para outros referenciais de política educativa, como programas de Governo, planos nacionais de desenvolvimento e planos estratégicos da educação, entre outros documentos estratégicos do país.

Na análise das orientações de política educativa definidas pela Lei de Bases, importa salientar que o princípio da “funcionalidade da educação” é assumido em termos do contributo da educação para o desenvolvimento, conciliando-se com a perspectiva de contribuir para a realização pessoal do cidadão, consagrada no seu articulado.

Além dos objectivos gerais, a Lei de Bases estabelece objectivos específicos de política educativa, com referência aos diversos níveis do ensino, merecendo particular referência os que se prendem com: a criação de condições para a generalização do acesso de todas as crianças à educação pré-escolar; o alargamento do ensino básico de seis para oito anos e a sua estruturação em 3 ciclos, sendo o primeiro de quatro anos e os restantes de dois anos cada; o alargamento da escolaridade obrigatória ao ensino secundário, numa primeira fase, até ao 10º ano e, a seguir, até ao 12º; a iniciação à aprendizagem de línguas estrangeiras desde a educação pré-escolar; a promoção das tecnologias educativas, com suporte nas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), em todos os níveis de ensino; o fomento da investigação científica e da formação profissional no ensino superior.

### **3.3. As opções de política educativa à luz do Programa de Governo**

A análise e a compreensão das opções de política educativa não podem ignorar os Programas de Governo, enquanto fontes por excelência das prescrições macropolíticas concernentes ao sector da educação.

No caso de Cabo Verde, o Programa de Governo para a VIII Legislatura (2011-2016, p. 26) assume frontalmente os desafios educacionais dum mundo novo caracterizado pela crescente concorrência e pela globalização, correlacionando a educação e o acesso ao conhecimento com as possibilidades de sucesso na competitividade:

“Não podemos competir ou sonhar construir uma economia dinâmica, competitiva e inovadora com prosperidade partilhada por todos se não tivermos recursos humanos capazes de competir com os melhores no mundo. De facto, na super competição do mundo de hoje, o conhecimento ultrapassou o capital como sendo o mais importante factor de produção. Isto tem consequências de grande dimensão para as empresas e nações. Neste mundo novo, o acesso ao conhecimento e como melhor utilizá-lo transformou-se na base para a criação da riqueza e para vencer o jogo da competitividade global. Apenas temos de olhar para as experiências dos países que transitaram de países em desenvolvimento para desenvolvidos”.

Esta orientação economicista da política educativa nacional, que está na linha da agenda educativa global, é, não obstante, acompanhada da assunção de medidas que, no seguimento das opções constantes do texto constitucional e da Lei de Bases, se orientam para a promoção e a valorização humanas, nomeadamente, através do

acesso dos cidadãos aos diversos níveis de educação e ensino, incluindo o acesso universal à educação não superior, e a melhoria da qualidade da educação e do ensino nos diferentes subsistemas.

Assim, na senda da primeira orientação, o Programa de Governo assume o objectivo da “criação de uma sociedade do conhecimento com uma força laboral competente e capacitada capaz de competir com os melhores no mundo” (*Ibid.*, p. 26), preconizando, de entre as acções as seguintes acções a serem levadas a cabo, nessa perspectiva, durante a Legislatura 2011-2016, as seguintes:

“Fazer evoluir o ensino secundário para a promoção de saídas profissionais sem excluir o acesso directo ao Ensino Universitário”;

“Adequar o conteúdo do ensino às exigências dos novos tempos, com ênfase em disciplinas chave e na informática, dotando os formandos de competências essenciais a mercados de trabalho, marcados cada vez mais por tecnologias sofisticadas de informação e comunicação”;

“Responder às necessidades estratégicas do país, através do desenvolvimento de cursos profissionalizantes de curta duração, possibilitando uma maior integração dos jovens no mercado do trabalho”;

“Apoiar a investigação científica e a articulação entre a empresa/indústria, escolas técnicas e universidades”;

“Criar um fundo para a formação industrial, para formalização de estágios de acesso, formações internas e aprendizagem em exercício”;

“Consolidar o sistema integrado de educação-formação-emprego para responder às necessidades estratégicas do país”;

“Incentivar o desenvolvimento das competências essenciais para a agenda de transformação”.

Não se cingindo, porém, a uma orientação para o mercado, as acções de política educativa envolvem dimensões e perspectivas que caracterizam uma educação de natureza humanista, democrática, progressista e orientada para o reforço da qualidade e relevância, enquanto dimensões constitutivas da excelência educacional, destacando-se, neste âmbito, as seguintes acções preconizadas no Programa de Governo:

“Melhorar o sistema educativo nacional, do pré-escolar ao universitário”;

“Facilitar o acesso universal ao ensino pré-escolar, básico e secundário”;

“Criar as condições para estender o ensino obrigatório até ao 12º ano de escolaridade”;

“Regular o sistema do Ensino Superior, garantindo a qualidade e a relevância das formações”;

“Formular e implementar um sistema de acreditação e de controlo de qualidade estruturado e robusto para o ensino técnico e universitário”;

“Atribuir bolsas de estudo aos estudantes com maiores dificuldades financeiras e aos estudantes de mérito”;

“Viabilizar o acesso ao crédito para formação superior e profissional”;

“Facilitar a aprendizagem ao longo da vida e implementar programas para o “aprender fazendo” e a formação em exercício”;

“Desenvolver o ensino à distância nas universidades, estabelecimentos de ensino técnico e centros de treino e formação profissional em redes nacionais e internacionais”;

“Investir em programas que visem trazer para Cabo Verde cabo-verdianos qualificados na diáspora, por períodos de curta e longa duração” (*Ibid.*, p. 26).

Por outro lado, e tendo em conta que os desafios de desenvolvimento não podem ser vencidos com “um sistema de ensino de segunda categoria” ou “que promova a mediocridade”, além da criação das condições para que, durante a VIII legislatura, “a escolaridade obrigatória seja de doze anos” e se propicie o “alargamento a todo o território nacional de creches e jardins infantis”, o Programa de Governo assume o imperativo de “implantar a garantia e o controlo da qualidade em todo o sistema de ensino” e aposta nas tecnologias educativas, preconizando a continuação da experiência educativa do programa “Mundu Novu”, que propugna alcançar o objectivo de “um aluno um computador” e “um professor um computador”, assim como a disponibilização de uma “rede de comunicação moderna para ligar as escolas entre si e à Internet”, mediante dispositivos de “conectividade por banda larga para todas as escolas” (*Ibid.*, p. 27).

#### **3.4. As opções de política curricular constantes da Lei de Bases e de outros normativos**

Em termos de opções e orientações no âmbito curricular, a Lei de Bases limita-se a definir, genericamente, o currículo nacional, remetendo para diplomas regulamentares específicos algumas matérias, como as relativas aos planos de estudos, matrizes curriculares e sistema de créditos.

No que ao concerne ao currículo nacional, a lei em apreço define-o nos seguintes termos:

- “1. (...) Entende-se por currículo nacional, o conjunto das aprendizagens a desenvolver pelos alunos que frequentem o sistema e os subsistemas educativos (...)
2. O currículo nacional concretiza-se através da definição de planos de estudo elaborados com base em matérias curriculares, nos termos aprovados por diploma regulamentar” (artº 15º).

A análise deste artigo evidencia uma deficiente formulação conceptual, posto que o currículo não se restringe ao “conjunto das aprendizagens a desenvolver pelos alunos” nem se concretiza apenas através de planos de estudos. Além desta visão redutora e prescritiva do currículo, a norma aplica-se, indevidamente, e certamente

por lapso, ao ensino superior, cujos currículos não se sujeitam à mesma lógica centralizadora que tem sido corrente nos demais níveis de ensino. Na verdade a sujeição do ensino superior a um currículo nacional não só se afasta das tendências internacionais como contraria, nomeadamente, a opção do legislador cabo-verdiano de conferir à Universidade de Cabo Verde plena autonomia na tomada das decisões curriculares respeitantes aos seus cursos<sup>3</sup>, assim como de reconhecer essa autonomia às instituições privadas de ensino superior, ainda que condicionada pelo poder atribuído ao ministério de Tutela de decidir sobre a entrada em funcionamento dos cursos, mediante a apreciação, de entre outros, dos parâmetros curriculares legalmente exigidos para o efeito<sup>4</sup>.

No que concerne, especificamente, ao ensino básico, a Lei de Bases estabelece que os respectivos planos curriculares “integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, em termos a estabelecer por diploma regulamentar”.

Em relação ao ensino secundário, a Lei prescreve que as “matrizes curriculares” deste nível de ensino “integram componentes de formação geral, de formação sociocultural, de formação específica, de formação científica, de formação tecnológica, de formação técnico-artística e técnica, nos termos definidos por Decreto-Lei.

Não se compreendendo que se preveja regular os currículos do ensino básico e secundário por actos normativos de diferente hierarquia, importa referir que, actualmente, esta matéria encontra-se preceituada num só diploma (Decreto-lei nº 32/2009, de 11 de Setembro), que, ao adoptar os planos curriculares dos dois níveis de ensino, encara-os, no entanto, de forma restritiva, como meros planos de estudos, com a distribuição das disciplinas por ano de estudos e indicação das respectivas cargas horárias, ainda que remetendo “a caracterização dos planos curriculares e ou o desenvolvimento do elenco disciplinar” para portaria a aprovar pelo membro do Governo responsável pela educação. Desse diploma não constam do articulado quaisquer referências às opções, directivas e orientações por que se pautará o desenvolvimento do conteúdo curricular das disciplinas constantes dos planos de estudos. Outrossim, a questão do currículo é vista numa perspectiva prescritiva e

---

<sup>3</sup> Cf. artº 6º dos Estatutos da Universidade de Cabo Verde

<sup>4</sup> Cf. artºs 32º a 35º do Estatuto do Ensino Superior Privado.

centralizadora, sem se fazer qualquer referência às diversas etapas do processo de desenvolvimento curricular nem ao papel dos diversos intervenientes na gestão, realização e avaliação dos currículos, a vários níveis, nomeadamente a nível central, local e de escola.

Em todo o caso, o Decreto-lei 32/2009 ficou tácita e materialmente revogado, posto que a estruturação curricular do ensino básico e secundário traduzida naquele Decreto-lei regula foi profundamente alterada pela Lei de Bases revista em 2010. Pelo mesmo motivo, e em virtude de outras inovações assumidas, nomeadamente a abordagem curricular por competências, vários normativos requerem alterações de modo a adequarem-se à Lei de Bases, salientando-se, de entre eles, os que regulam a avaliação das aprendizagens no ensino básico e no ensino secundário.

No que concerne à organização curricular do ensino superior, a Lei de Bases opta pela institucionalização do sistema de créditos, consignando que:

- “a) Os créditos são a medida do número de horas de trabalho do estudante;*
- b) O número de horas de trabalho do estudante a considerar na definição do número de créditos inclui todas as formas de trabalho académico previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, trabalhos no terreno, estudo individual ou colectivo e avaliação”.*

Mais prescreve a lei em apreço que a mobilidade dos estudantes entre os estabelecimentos de ensino superior nacionais, bem como entre estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e nacionais, processa-se segundo o sistema de créditos, “com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas”.

De igual modo, é através do sistema de créditos, a ser objecto de desenvolvimento por Decreto-Lei, que os estabelecimentos de ensino superior reconhecem as competências profissionais e, em particular, a formação pós-secundária dos que neles sejam admitidos, através das modalidades especiais de acesso (caso dos diplomados pelos estudos superiores profissionalizantes).

Acresce que o legislador, ao considerar o currículo numa perspectiva redutora, equivalente a planos de estudos, acaba por estabelecer equívocos quando estabelece normas sobre a organização do ensino nalguns subsistemas. Assim, a Lei de Bases refere-se a “currículos, programas e avaliação” (artºs 50º) ou a “currículos, programas e regime de avaliação” (54º), numa distinção que já não colhe aceitação na teorização



curricular, uma vez que os dois últimos elementos (programa e avaliação) fazem parte integrante do primeiro (currículo), enquanto realidade complexa e dinâmica, que envolve tanto a dimensão instituída ou prescritiva como a dimensão instituinte ou de realização concreta do projecto de formação. Ora, tais equívocos ou imprecisões são susceptíveis de induzir em erro os agentes encarregues do desenvolvimento dos citados normativos.

Por último, convém referir que, contrariamente às tendências muito em voga na legislação e nos discursos educacionais, a Lei de Bases não assume explicitamente a abordagem curricular por competências, embora o faça implicitamente nas escassas vezes em que emprega o termo “competências”, na maioria das vezes com referência ao ensino superior.

Tal acontece quando a Lei se refere à perspectiva de educação e desenvolvimento de competências ao longo da vida, no âmbito dos objectivos do ensino superior (alínea h) do artº 34º); às competências do candidato ao ensino superior (cf. alínea e) do nº 2 do artº 35º); ao reconhecimento de competências adquiridas ou de competências profissionais de estudantes do ensino superior através do sistema de créditos (cf. nºs 2 e 3 do artº 36º); ao aprofundamento, no âmbito da licenciatura, dos conhecimentos e *competências*, com vista à especialização, numa determinada área do saber e a uma adequada inserção profissional (nº 1 do artº 38º); à função da investigação científica enquanto componente indissociável do processo de desenvolvimento das aprendizagens e das competências curriculares (nº 2 do artº 45º); à actualização de conhecimentos e competências profissionais dos docentes (cf. alínea c) do nº 1 do artº 71º); ao desenvolvimento de competências que permitam aos docentes participar na preparação, realização e avaliação de reformas educativas (cf. alínea d) do nº 2 do artº 72º) e à possibilidade de aquisição de novas competências através da formação contínua (nº 2 do artº 75º).

Não se curando de definir o conceito de competências, este termo apresenta, nos vários contextos em que é utilizado na Lei de Bases, uma diversidade de sentidos que se aproximam, designadamente, de “perfil”, “qualificações” ou “habilidades”, ainda que, na nossa perspectiva, deva entender-se que, à luz dos princípios e objectivos definidos, no mesmo diploma, para os diversos níveis de ensino e,

especialmente, no ensino superior, a abordagem curricular por competências é uma opção decorrente da política educativa cabo-verdiana, no âmbito da qual a aprendizagem não é encarada como um fim em si mesmo, devendo traduzir-se na capacidade do aprendente de utilizar, criativa e reflexivamente, o conhecimento para resolver problemas nos diversos contextos, em especial nos de exercício da cidadania e de inserção na vida activa e no mundo de trabalho.

Em síntese, e procurando responder às questões acima suscitadas, defendemos que, no contexto actual da globalização económica e política, as opções fundamentais da política educativa e curricular de Cabo Verde não deixam de reflectir, em larga medida, as orientações e tendências que, à escala planetária, caracterizam o campo educacional, razão por que, apesar das especificidades próprias do país, a educação que se prescreve para as ilhas não se apresenta como um caso à parte. No entanto, e sem deixarmos de vislumbrar nas opções de política educativa nacional inúmeros traços de alinhamento com as tendências globais de uniformização educativa e curricular de acordo com a lógica do mercado, consideramos que as prescrições constantes dos documentos oficiais do país deixam espaços de adaptação e recriação no processo de concepção e operacionalização dos currículos, espaços esses que serão tanto mais expressivos e adequados quanto maiores forem a liberdade de iniciativa e criatividade e, em especial, a autonomia curricular conferidas às escolas e aos agentes educativos, designadamente aos gestores, docentes e alunos. Importa, com efeito, que o currículo nacional seja concebido de modo participado e respeite a especificidade organizacional, cultural e sociopolítica das instituições educativas, conferindo-lhes, efectivamente, a possibilidade de, através dos seus projectos educativos e curriculares, traduzirem os propósitos de um currículo emancipatório, idiossincrático e sintonizado com as exigências e os contextos da acção educativa.

É evidente que, não se limitando o currículo à sua dimensão prescritiva, as condições concretas da sua realização são de tal modo relevantes que podem condicionar, de forma decisiva, a materialização das opções adoptadas a nível da macroestrutura política do sistema educativo, por mais bem intencionadas que sejam.

No ponto que se segue, faremos uma abordagem genérica da situação actual do processo curricular em Cabo Verde, com incidência nalguns problemas, desafios e

paradoxos que envolvem os propósitos de mudança educativa no país. Propugna-se, assim, evidenciar os aspectos cruciais que caracterizam o ponto de partida para uma nova fase da política educativa cabo-verdiana, aberta com a última revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo.

## **5. Contexto, paradoxos e desafios do desenvolvimento curricular**

Para se compreender a magnitude dos desafios decorrentes da implementação das opções fundamentais de política educativa e curricular abordadas no ponto anterior, torna-se necessário analisar, ainda que brevemente, o contexto actual do processo de realização dos currículos escolares em Cabo Verde, ou seja, as práticas curriculares.

### **5.1. A fragilidade institucional no campo do currículo**

No plano institucional, o país ainda não se dotou de estruturas especializadas que pudessem ocupar-se, de forma sistemática, da realização de estudos e investigação sobre a educação e o currículo e, deste modo, fundamentar propostas de normas, directivas e orientações por que se devem pautar os projectos de mudanças e inovações curriculares nos diversos níveis de educação e ensino.

Assim, a nível do ensino superior, e na ausência de uma tradição de estabelecimento, a nível central, de directrizes curriculares para a configuração dos cursos, os planos curriculares são elaborados pelos estabelecimentos de ensino superior, segundo critérios próprios, ainda que sujeitos à homologação tutelar, a qual acaba por constituir uma mera formalidade, posto que a Tutela e, designadamente, a Direcção-Geral do Ensino Superior e Ciência (DGESC), não dispõem ainda de capacidade técnica para uma apreciação especializada dos referidos documentos curriculares, como o ilustra bem o seu quadro pessoal.

De resto, as atribuições conferidas à DGESC, no âmbito curricular, pela Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ensino Superior, aprovada pelo Decreto-Lei nº 46/2009, de 23 de Novembro, ainda em vigor, apontam para um controlo

essencialmente burocrático, como se depreende das seguintes atribuições consignadas à referida Direcção-Geral:

- “c) Instruir os processos sobre os pedidos de reconhecimento oficial de instituições e cursos de ensino superior particular e cooperativo;
- d) Assegurar o depósito e o registo de planos de estudo e dos currícula dos cursos ministrados nas instituições do ensino superior, nos termos da lei” (cf. nº 2 do artº 21º)

Além da falta de um controlo prévio especializado a nível das instâncias centrais, cabe assinalar que não existe ainda, no país, um organismo especializado de seguimento e avaliação dos currículos implementados pelos estabelecimentos de ensino superior, facto que não permite acautelar, adequadamente, a qualidade da formação ministrada. É à própria DGESC que ainda compete “acompanhar, apoiar e controlar” as actividades do ensino superior (cf. alínea e) do nº 2 do artº 21º do diploma em apreço), para o que não dispõe de uma estrutura especializada, nomeadamente um corpo de inspectores, tal como previsto na citada Lei.

Entretanto, o departamento governamental responsável pelo ensino superior pode, nos termos legais vigentes, realizar actividades de avaliação externa dos estabelecimentos de ensino superior, competindo, actualmente, a um Conselho para a Qualidade assessorar o respectivo membro do Governo na programação e definição dos critérios de avaliação, bem como na apreciação dos correlativos relatórios (artº 22º da Lei Orgânica em vigor).

Cabe, contudo, assinalar que o Governo já anunciou, para um futuro próximo, a publicação de um “Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior” em Cabo Verde, que estabelecerá um novo quadro de relacionamento com os estabelecimentos que integram este subsistema de ensino (cf. Preâmbulos dos Decretos-Leis nºs 23 e 24/2011, ambos de 24 de Maio).

Em relação aos demais subsistemas educativos, à Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) são incumbidas as competências e atribuições que se prendem com a definição, execução e avaliação das medidas de políticas educativa e de desenvolvimento curricular definidas para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário, em conformidade com o estipulado na Lei Orgânica.

Assim, no âmbito das suas competências gerais, a DGEBS ocupa-se de questões relevantes, que se prendem, nomeadamente, com a realização das reformas

educativas, a articulação entre os níveis de ensino, a elaboração de manuais, a orientação pedagógica, a reinclusão escolar de alunos, a ligação da escola à comunidade e a formação e a actualização dos docentes, como a seguir se indica:

- a)* Superintender na organização e funcionamento de todos os estabelecimentos de ensino e proceder à sua orientação pedagógica, salvo no que respeita ao ensino superior;
- b)* Promover, orientar e acompanhar a aplicação de reformas ou de aperfeiçoamento que se mostrem necessários na organização ou no funcionamento dos estabelecimentos de ensino, com o objectivo de garantir uma gradual melhoria dos processos, dos métodos e das técnicas de organização escolar;
- c)* Assegurar a sequência normal dos estudos, dentro de uma articulação harmónica dos objectivos dos vários níveis educativos e das capacidades individuais dos alunos;
- d)* Promover e assegurar a elaboração dos manuais escolares e proceder à sua distribuição;
- e)* Contribuir para a reinclusão no sistema escolar, de crianças e adolescentes em idade escolar que o tenham abandonado;
- g)* Fomentar a ligação da escola à comunidade e ao trabalho produtivo;
- h)* Impulsionar a elaboração do plano de formação inicial, em exercício e permanente do pessoal docente e acompanhar a sua execução” (cf. nº 2 do artº 16º da Lei Orgânica).

Por outro lado, e reconhecendo a importância do currículo na política educativa, a Lei Orgânica acima citada atribui, pela primeira vez, à DGEBS, um conjunto de atribuições na área específica de “avaliação e desenvolvimento curricular”, a saber:

- a)* Desenvolver o estudo sobre os currículos, os programas das disciplinas e as orientações relativas às áreas curriculares não disciplinares e propor a respectiva revisão em coerência com os objectivos do sistema educativo;
- b)* Promover a investigação científica e os estudos técnicos no âmbito do desenvolvimento curricular, da organização e da avaliação pedagógica e didáctica do sistema educativo e da qualidade do ensino e de aprendizagem;
- c)* Coordenar acompanhar e propor orientações, em termos pedagógicos e didácticos, para as actividades da educação pré-escolar e escolar incluindo as modalidades especiais de educação especial, de ensino a distância;
- d)* Propor, fomentar e coordenar acções destinadas à educação, visando à formação e ao desenvolvimento integral do ser humano e ao exercício da cidadania;
- e)* Coordenar, acompanhar e propor orientações, em termos pedagógicos e didácticos, para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar, designadamente actividades de apoio, recuperação e complemento educativo, incluindo as destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais;
- f)* Coordenar acompanhar e propor orientações, em termos pedagógicos e didácticos, para as actividades de enriquecimento curricular e do desporto escolar;
- g)* Identificar as necessidades de material didácticos, incluindo manuais escolares, e assegurar as condições para a respectiva avaliação e certificação;
- h)* Supervisionar, orientar e controlar as actividades desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino; e
- i)* Promover o intercâmbio com organismos nacionais e internacionais visando a melhoria da política nacional da educação” (cf. nº 3 do artº 17º).

Não obstante a abrangência, a relevância e a complexidade das competências atribuídas à DGEBS no âmbito do Desenvolvimento Curricular, a Lei Orgânica não

dotou esta Direcção-Geral de um organismo especializado de Desenvolvimento Curricular. Procurando suprir esta lacuna, a DGEBS dotou-se de uma “Unidade de Desenvolvimento Curricular” que se vem ocupando da revisão curricular a nível da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino escolar, convindo, contudo, que confira a esta unidade um enquadramento legal e institucional mais adequado, provendo-a de meios e recursos humanos especializados para poder assumir as atribuições referidas no parágrafo anterior.

## **5.2. Indefinições e paradoxos na implementação da Lei de Bases**

Decorrido mais de um ano desde a aprovação da “nova” Lei de Bases, não foram publicadas quaisquer medidas conducentes à implementação das decisões de política educativa e curricular nela consagradas.

Antes de mais, ainda não é conhecido o calendário de transição entre o sistema de ensino em vigor antes da publicação da Lei de Bases e o novo sistema consagrado neste diploma, quando tal calendário deveria ser publicado no prazo de seis meses a contar da sua entrada em vigor (ou seja, até Novembro de 2010), nos termos do nº 2 do artº 88º da mesma lei, ficando-se, assim, na indefinição quanto aos timings da generalização do acesso universal à educação pré-escolar, da implementação do novo ensino básico de oito anos, da generalização progressiva da escolaridade obrigatória de 10 e de 12 anos, entre outras medidas estruturantes.

Devido a essa indefinição, os planos curriculares do ensino básico e do ensino secundário aprovados pelo Decreto-lei nº 32/2009, de 11 de Setembro, apesar de desajustados face à Lei de Bases, continuam a orientar, na prática, o trabalho de revisão curricular. A este propósito, cabe assinalar que a relevância e o alcance das mudanças e inovações preconizadas na Lei de Bases apontam para a realização de profundas reformas educativas e curriculares nos próximos anos e não de uma mera “revisão curricular”, como propugna o Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC), na sua versão de 2006. Com efeito, de acordo com este documento,

“Não se pretende proceder a uma reforma do sistema educativo, mas a uma revisão que responda a problemas que se levantam ao sistema educativo e que estão amplamente apontados no diagnóstico que adiante se apresenta” (DORC, p.2).

De acordo com o DORC (*Ibid.*, pp. 3-4), entende-se por revisão curricular “uma intervenção a nível da gestão e das práticas educativas”, pautada, entre outros, pelos princípios da pertinência social, sustentabilidade, flexibilidade ou adaptabilidade, da equidade e qualidade, da valorização do adquirido, a par da introdução de inovações, da educação inclusiva e da abordagem por competências, sendo esta conjugada com a “pedagogia da integração”. Ainda de acordo com o mesmo documento,

“A implementação do processo de revisão curricular (...) deverá inscrever-se numa lógica de projecto, vasto e multifacetado, em que se integram como componentes prioritárias: a formação dos professores, a avaliação das aprendizagens dos alunos, a reformulação / produção dos manuais escolares e a reorganização curricular” (*Ibid.*, p.4).

Acontece que a abordagem curricular por competências e a integração curricular, entre outras opções constantes dos textos oficiais, apontam para o facto de se estar perante propósitos de mudança radical do modo como tem vindo a ser encarado e realizado o currículo no ensino básico e secundário, implicando rupturas com uma série de práticas ultrapassadas, algumas das quais salientadas no mesmo documento, como veremos adiante.

De igual modo, o sistema de créditos no ensino superior não se encontra ainda em vigor, posto que a matéria não foi objecto de desenvolvimento pelo Governo, mediante Decreto-lei, conforme o impõe a Lei de Bases.

No concernente à formação inicial de professores, importa salientar que a Lei de Bases extinguiu o ensino médio e o bacharelato, estabelecendo que a formação de docentes para a educação de infância, o ensino básico e o ensino secundário é ministrada através de cursos que confirmam ou não graus académicos superiores, razão por que o Instituto Pedagógico, que havia sido concebido como estabelecimento de nível médio, encontra-se, há mais de um ano, numa situação de impasse, sem poder conceber, com segurança, novos programas de formação de docentes, posto que não foi ainda publicado qualquer diploma legal que redefina o status jurídico e a missão do instituto, proceda à sua extinção ou lhe estabeleça outro destino.

Ora, as opções gerais de política educativa e curricular, preconizadas nos documentos oficiais, pelo seu carácter inovador, não só implicam a definição, com a devida fundamentação científica, política, técnica e logística dos projectos de mudança

curricular como a tradução das directivas e orientações de política curricular ao nível dos planos curriculares de formação dos docentes, posto que cabe a estes últimos um papel decisivo na viabilização dos propósitos de mudança educativa preconizados.

### **5.3. As práticas curriculares no ensino não superior e o imperativo da mudança**

Enquanto o sistema educativo cabo-verdiano continua a confrontar-se com várias indefinições e incertezas, algumas das quais referidas no item precedente, as instituições educativas, especialmente a nível do ensino básico e secundário, continuam a reproduzir práticas curriculares vetustas ou pouco adequadas às novas exigências do processo de desenvolvimento curricular.

Não nos deteremos, neste espaço, na análise detalhada dos problemas que, não obstante os conhecidos avanços alcançados no sector da educação em Cabo Verde, continuam a persistir, com incidência especial no campo curricular, limitando-nos a mencionar, sucintamente, os que se nos afiguram mais relevantes, especialmente a nível do ensino básico e secundário, de modo a patentear a magnitude dos desafios que se apresentam ao processo de desenvolvimento curricular no arquipélago.

Assim, a revisão curricular preconizada pela Unidade de Desenvolvimento Curricular procura dar resposta a “um conjunto de situações problema detectadas” pela DGEBS, designadamente:

*“Desfasamento entre o perfil de saída dos alunos por fase/ciclo previsto, real e o perfil esperado/desejado pelos professores e pela sociedade;*

*Relação problemática entre a língua nacional (crioulo cabo-verdiano) e a língua oficial, veicular (língua portuguesa), que se revela na ineficácia dos métodos de ensino e aprendizagem utilizados e no rendimento dos alunos, sobretudo no Ensino Básico;*

*Manuais de ensino desactualizados e desadaptados ao princípio de integração (fase) no Ensino Básico;*

*Fraca exploração das potencialidades das crianças assim como das condições locais da escola para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos na área de Expressões;*

*Certa desarticulação entre os conteúdos programáticos das disciplinas dos diferentes ciclos do Ensino Secundário sobretudo na área científica pondo em questão os princípios de coerência, sequência entre estes conteúdos e a interdisciplinaridade;*

*Desfasamento em relação aos programas e descontextualização dos manuais no ensino secundário sobretudo no 2º e 3º ciclos, visto serem na sua maioria produzidos para a realidade educativa de Portugal de onde são importados;*

*Fraca ou nenhuma atenção às crianças e jovens com necessidades educativas especiais (segundo Censo da População de 2000, 46% dos deficientes com 15 e mais anos é analfabeto);*



*Desadequação das condições existentes para implementação dos programas e as exigências dos mesmos, em termos de recursos materiais, infra-estruturais, humanos e financeiros” (DORC, pp. 2-3).*

A prevalência da lógica da transmissão do conhecimento sobre a da participação do aluno na construção da sua própria aprendizagem, desde a educação pré-escolar, agravando-se nos níveis subsequentes, é uma das maiores fraquezas do processo curricular cabo-verdiano, tal como salienta o DORC, citando os resultados da Pesquisa Qualitativa levada a efeito no âmbito do Projecto de Modernização do Ensino e Formação – PROMEF, em 2001:

*“A natureza do conhecimento que circula nas escolas baseia-se fundamentalmente na distribuição de informação, em transmitir os conteúdos dos currículos aos alunos sem ter em conta a sua apropriação e o desenvolvimento das competências básicas necessárias para aprender a aprender permanentemente ao longo da vida” (DORC, p. 22).*

A nível do ensino básico, “o processo de ensino e de aprendizagem assenta em metodologias que privilegiam o uso de manuais e outros materiais de apoio” (DORC, p.12). Entretanto, nas estratégias de ensino-aprendizagem, verifica-se “a persistência de práticas que privilegiam a memorização dos conhecimentos e a fraca exploração das potencialidades dos alunos” (*Ibid.*, p. 24).

A nível do ensino secundário, o DORC salienta que os diversos ciclos preparam os alunos apenas para o prosseguimento de estudos, não fornecendo aos jovens que abandonam o sistema, “qualquer preparação específica para ingresso no mundo do trabalho”, devido à não implementação da “formação complementar profissionalizante” (DORC, p.14) no termo do 12º ano.

Nos dois níveis de ensino, a deficiente aprendizagem da Língua Portuguesa, que é a língua oficial e de ensino em Cabo Verde, constitui um dos problemas centrais do sistema educativo, posto que se reflecte, negativamente, na formação dos alunos nem todas as áreas e em todos os níveis, tal como refere o DORC, sustentando que está na origem deste problema a inadequação da metodologia de ensino do Português:

*“O deficiente domínio da Língua Portuguesa e o insucesso escolar dele decorrente são em grande parte, consequência da metodologia utilizada no ensino dessa língua. Efectivamente, o Português é geralmente ministrado nas escolas como se se tratasse da língua materna dos cabo-verdianos. Privilegia-se o estudo do funcionamento da língua em si, como se fosse previamente conhecida e, nessa linha, os conteúdos gramaticais ocupam a maior parte dos programas do ensino, do Básico ao Secundário” (DORC, p. 16).*

Se no ensino básico, foram elaborados manuais para as diferentes áreas curriculares, com a excepção das Expressões (Educação Físico-Motora, Educação Musical e Educação Plástica), no ensino secundário, com a excepção do 1º ciclo (7º e 8º anos), praticamente não foram produzidos manuais nacionais. Com efeito, “apenas foram produzidos o manual de Língua Portuguesa e textos de apoio para Cultura Cabo-verdiana” (DORC, p. 21), com implicações gravosas:

“A inexistência de manuais nacionais na quase totalidade das disciplinas do 9º ao 12º anos de escolaridade, leva ao recurso de manuais portugueses das mesmas disciplinas e franceses e ingleses para essas línguas, com os inconvenientes conhecidos, pela não correspondência com os programas cabo-verdianos. Os alunos do 9º ao 12º anos de escolaridade ou têm que recorrer à compra de mais que um manual português para cada disciplina/ano, ou, em alternativa, recorrer a fotocópias destes manuais. Qualquer uma destas situações é demasiadamente dispendiosa e de eficácia duvidosa. Como resultado a maioria dos alunos não tem material didáctico e os professores “resolvem” tal situação, ditando ou escrevendo apontamentos no quadro”.

Reconhecendo a impossibilidade de aumento do número horas lectivas semanais na disciplina de Língua Portuguesa, o DORC (p. 16) considera que este problema pode ser contornado “se os professores interiorizarem o princípio de que todas as disciplinas constituem espaços e ocasiões de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa”.

Ora bem, a questão da escassez do tempo escolar disponível não se aplica apenas à Língua Portuguesa, apresentando-se como um dos maiores problemas com que se defronta no processo de concepção e realização dos currículos do ensino básico e secundário. Com efeito, em Cabo Verde os alunos destes níveis de ensino frequentam as aulas em regime de desdobramento de salas, ou seja, uma sala de aula é utilizada por duas turmas, sendo uma no período de manhã e a outra no da tarde, num total de quatro horas e meia por dia, sem se considerar os intervalos e os denominados “tempos mortos”, que fazem com que o tempo útil de leccionação se reduza significativamente.

Note-se que a leccionação a meio tempo fora uma opção adoptada pelo poder colonial, com carácter transitório, desde 1964, a fim de fazer face à carência de salas para que cada turma pudesse ser leccionada a tempo inteiro. Assim, de acordo com o artº 69º do Decreto-Lei nº 45.908, de 2 de Novembro de 1964, que promulga a reforma do ensino primário elementar a ministrar nas províncias ultramarinas,

“Enquanto o número de salas de aula for insuficiente, poderão funcionar nas mesmas instalações umas turmas no período da manhã e outras no da tarde, com agentes docentes diferentes, funcionando de manhã classes masculinas e de tarde as femininas”.

O funcionamento das aulas a tempo integral seria a solução desejável para o aprimoramento da qualidade do ensino em Cabo Verde, mormente quando se assiste à tendência para o aumento crescente do número de disciplinas e ou de conteúdos curriculares no ensino básico e secundário. Reconhecendo que, num país de escassos recursos, não existe a possibilidade de viabilizar esta opção a curto prazo, posto que implicaria, nomeadamente, a duplicação do parque escolar disponível, a definição de um *corpus* de conhecimentos disciplinares que, por ser essencial, deve integrar o currículo escolar, carece de uma reflexão aprofundada, em sede da prescrição curricular, sem se cair em modismos ou inovações secundárias.

Em todo o caso, a par do aumento gradual de instalações escolares, de modo a permitir o aumento do tempo de estudos, a integração curricular apresenta-se como uma das vias a serem exploradas para maximizar o aproveitamento do tempo disponível, em ordem a que as aprendizagens sejam mais eficazes e propiciem o desenvolvimento de competências. Para o efeito, importa que seja aprimorada ou actualizada a formação dos docentes em matéria de integração curricular na perspectiva do desenvolvimento de competências (DORC, *Ibid.*). Por outro lado, pode aproveitar-se a oportunidade de elaboração dos novos programas e manuais para assegurar que estes não só traduzam a lógica da abordagem por competências mas também favoreçam a integração curricular, sem prejuízo da focalização nos conhecimentos disciplinares essenciais.

#### **À laia de conclusão,**

Apesar de ser um pequeno país da periferia atlântica, Cabo Verde não se encontra imune às tendências que têm marcado as políticas educativas e curriculares no contexto global, o que não impede a existência de especificidades no processo de mudança educacional no arquipélago, mercê, por um lado, das opções próprias de política educativa adoptadas pelo poder público e, por outro, da realidade e dos condicionalismos intrínsecos a esse processo.

A par do alinhamento com as opções e tendências globais no sentido de uma cada vez maior orientação da educação segundo os critérios da economia e do mercado, com a assunção de opções muito em voga nos discursos educacionais, como a abordagem curricular por competências, a especificidade da política educativa e curricular cabo-verdiana traduz-se, designadamente, na promoção da cultura e da identidade, na criação das condições para o acesso universal à educação pré-escolar, no alargamento da escolaridade básica e obrigatória e no acesso gradativo aos demais níveis de ensino, na aprendizagem das línguas nacionais e de línguas estrangeiras (a iniciar já na educação pré-escolar) e, em suma, na melhoria da qualidade da educação todos os níveis, designadamente através da superação dos défices existentes ao nível dos métodos de ensino-aprendizagem e da introdução das tecnologias educativas no sistema educativo.

No contexto cabo-verdiano, a assunção da educação na perspectiva do desenvolvimento integral da personalidade dos cidadãos e da sua preparação para se inserirem na vida activa, tendo em vista a sua realização pessoal e socioprofissional e a participação activa no progresso do país, acarreta implicações profundas, quer na formulação das medidas de política educativa e das prescrições curriculares, quer na criação das condições humanas, técnicas e logísticas necessárias à sua cabal implementação.

A magnitude das mudanças educativas preconizadas implica a introdução de inovações profundas nos currículos escolares, que não se compadecem com a realização de uma mera “revisão curricular”, a qual, sendo compreensível no contexto anterior ao da aprovação da “nova” Lei de Bases do Sistema Educativo, já não se adequa aos imperativos actuais de desenvolvimento da educação em Cabo Verde.

Sendo certo que a aproximação entre as dimensões instituída e instituinte do processo de desenvolvimento curricular é um imperativo do sucesso das medidas de política educativa e dos projectos de mudança curricular que vêm sendo preparados e/ou executados, nas condições concretas de Cabo Verde, a concepção e implementação de tais medidas devem obedecer a uma abordagem gradual e sustentável, sem perder de vista o sentido global das mudanças. Assim, as mudanças e inovações curriculares deverão ter em conta, por um lado, as potencialidades

existentes, na perspectiva da “valorização do adquirido” (DORC, 2006) e, por outro, os constrangimentos e limitações de vária ordem, que têm de ser superados, de forma gradual, mas consequente, ciente de que, num país de escassos recursos, é, através de uma educação, que o homem se qualifica como ‘recurso natural’ mais importante de que o país dispõe o desenvolvimento (Pereira, 1980).

Para a consecução dos propósitos de mudança educativa, a Unidade de Desenvolvimento Curricular propugna, no citado DORC, uma série de medidas de “revisão curricular”, de que não nos ocupamos nesta oportunidade, tanto mais que as mesmas constituem propostas que ainda aguardam aprovação superior, além de, em vários aspectos, carecerem de actualização à luz das opções consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada posteriormente à elaboração.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A.J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In AFONSO, A.J. e ESTEBAN, M.T. (orgs). *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 2010, pp. 147-179.
- DURKHEIM, E. (1984), Sociologia, educação e moral. Porto: Rés Editora.
- ENGUITA, M.F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- FERNANDES, M.R, (2000). *Mudança e inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único, in VÁRIOS, *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FULAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- GONZÁLEZ, M. & ESCUDERO MUÑOZ, J. (1987). *Inovación educativa teorías y proceso de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- HABERMAS, J. (1982). *The Theory of Communicative Action. Reason and Rationalization of Society*. Vol I. Boston: Beacon.
- LEITE, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.
- PACHECO, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J.A. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. Actas do Seminário *O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp.

71-78.

- PEREIRA, A. (1980). *A INDEPENDÊNCIA – base do progresso e do bem-estar da Nação Caboverdeana*. Mem Martins, Portugal: Gráfica EUROPAM, LDA
- REBOUL, O. (2000). *Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- SANTOS, B. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, pp. 197-215.
- SILVA, T.T (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora, 2000.
- TEODORO, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- YOUNG, M.F.D (2007). Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set./dez. 2007.

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

- Constituição da República de Cabo Verde - Lei de Revisão Constitucional nº 1/VII/2010, de 3 de Maio
- Decreto-Lei nº 46/2009, de 23 de Novembro – Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ensino Superior.
- Decreto-lei nº 32/2009, de 11 de Setembro – Aprova os Planos Curriculares do Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei nº 17/2007, de 7 de Maio – Aprova o Estatuto do Ensino Superior Privado
- Decreto-Lei nº 53/2006, de 20 de Novembro. Aprova os Estatutos da Universidade de Cabo Verde
- Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde
- Documento Orientador da Revisão Curricular (2006). Praia: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (versão digital, não publicada).
- Programa de Governo para a VIII Legislatura (2011-2006). Praia: Governo de Cabo Verde.